

Zur Akzeptanz von Gender-Themen in der LehrerInnenaus- und -fortbildung

Paseka, Angelika

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Paseka, A. (2001). Zur Akzeptanz von Gender-Themen in der LehrerInnenaus- und -fortbildung. *SWS-Rundschau*, 41(1), 121-137. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-165844>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Zur Akzeptanz von Gender-Themen in der LehrerInnenaus- und -fortbildung

Angelika Paseka (Wien)

Im folgenden Beitrag werden die Ergebnisse einer Evaluationsstudie über die Akzeptanz und die Bekanntheit des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ an den Institutionen der LehrerInnenaus- und -fortbildung dargestellt. Expertinnen-Interviews, die Durchsicht von Vorlesungsverzeichnissen und Studienführern und eine österreichweite schriftliche Befragung von Studierenden und ProfessorInnen an den Pädagogischen Akademien zeigen: Trotz einer Vielzahl von Maßnahmen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur sind die Inhalte des Unterrichtsprinzips nur teilweise angekommen. Neben den bereits eingeleiteten Initiativen werden auch Abwehrmechanismen analysiert, die eine Akzeptanz von Gender-Themen erschweren. Widerstände gegen dieses sensible Thema werden sich auch in Zukunft nicht alleine durch Maßnahmen auf der Sachebene beseitigen lassen.

1. Ausgangspunkt

1995 wurden per Grundsatzterlass alle Institutionen der LehrerInnenaus- und -fortbildung über das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in Kenntnis gesetzt. Im selben Jahr fand die Verankerung dieses Unterrichtsprinzips in den Lehrplänen der Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen statt, ab Herbst 1999 gilt es auch für alle Volks- und Sonderschulen sowie für einen Teil der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen.¹

Dieser Grundsatzterlass wird damit zwei politischen Anliegen gerecht. Zum einen dem Prinzip der *Gleichstellung*, was bedeutet, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft ihre persönlichen Fähigkeiten frei entwickeln und entfalten können sollen, ohne durch geschlechtsspezifische Rollenmuster eingeschränkt zu werden. Um dies zu erreichen, sind im Erlass folgende Ziele für das erwähnte Unterrichtsprinzip formuliert (BMUK 1995):

- *Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation*
- *Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung*
- *Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees*
- *Reflexion des eigenen Verhaltens*
- *Bewusstmachung alltäglicher Formen von Gewalt und Rassismus*
- *Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen*

1 Es sind dies: Handelsakademien und Handelsschulen, Kollegs für Kindergartenpädagogik, Kollegs für Sozialpädagogik, Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten. Die Aufnahme in die Lehrpläne der Berufsschulen ist in Planung (vgl. bm:bwk 2000).

Zum anderen entspricht die Verankerung dieses Anliegens als Unterrichtsprinzip dem Grundsatz des *Gender Mainstreaming*:

„Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen“

(Europarat Strassburg 1998).

Vergleicht man diesen Anspruch mit dem Lehrplammentext, so heißt es dort, dass die in den Unterrichtsprinzipien formulierten Bildungs- und Erziehungsaufgaben nicht Aufgabe eines einzigen Unterrichtsgegenstandes, „*sondern als Kombination stofflicher, methodischer und erzieherischer Anforderungen zu verstehen sind*“, wobei speziell auf den „*interdisziplinären Charakter*“ verwiesen wird (Lehrplan der Volksschule 2000, 31f.). D.h. der gesamte Unterricht, die Inhalte ebenso wie die erzieherischen Prozesse, haben den Zielen des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (im Folgenden kurz „Unterrichtsprinzip“) gerecht zu werden.

2. Fragestellung und Design der Untersuchung

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk)/ Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen gab 1997 eine Studie mit einer Laufzeit von zwei Jahren in Auftrag, die die Umsetzung des Unterrichtsprinzips an den Institutionen der LehrerInnenaus- und -fortbildung evaluieren sollte (Hahn/ Paseka 2000). Dazu wurden einerseits die zuständige Abteilung im bm:bwk als initiiierende Stelle befragt, andererseits jene Institutionen, die für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips verantwortlich sind (Landesschulräte/ LSR, Pädagogische Institute/ PI, Pädagogische Akademien/ PA).

Ziel der Untersuchung war es, zu analysieren, ob die vom bm:bwk gesetzten Aktivitäten bei den Zielgruppen ankommen, wer für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips in den einzelnen Institutionen verantwortlich ist und wie die Inhalte an Lehrpersonen bzw. Studierende weitergeleitet werden.

Das Projekt begann im September 1997 und konnte im September 1999 abgeschlossen werden. Die Datenerhebung verlief in *drei Phasen*: In der ersten Phase wurde mittels eines einfachen Fragebogens für alle Gruppen in den erwähnten Institutionen (siehe oben) erhoben, wer an der jeweiligen Institution für das Unterrichtsprinzip verantwortlich ist und welche Aktivitäten bisher gesetzt wurden. Gleichzeitig wurde um die Zusendung der Vorlesungsverzeichnisse und Studienführer für die weitere Analyse ersucht. In einer zweiten Phase wurden 15 ExpertInnen-Interviews mit VertreterInnen der einzelnen Institutionen durchgeführt, um einen genaueren Einblick in die Art der Informationsverwertung und -weitergabe ebenso wie in die zur Verfügung stehenden Ressourcen zu erhalten. Die dritte Phase der Datenerhebung bestand aus einer schriftlichen Befragung von ProfessorInnen und Studierenden für das Lehramt an Hauptschulen² an allen Pädagogischen Akademien Österreichs. Mit-

2 Die Beschränkung auf diese Gruppe erfolgte aufgrund der Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung (Frühjahr 1998) das Unterrichtsprinzip erst in den Lehrplänen der Hauptschule verankert war.

tels des Statistikprogramms SPSS konnten die Antworten von 250 Lehrpersonen und 670 Studierenden quantitativ ausgewertet werden.

3. Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Evaluationsstudie sollen anhand von drei Fragen dargestellt werden:

1. Wie wird mit der Verantwortlichkeit für das Unterrichtsprinzip an den einzelnen Institutionen umgegangen?
2. Welche Maßnahmen wurden von den einzelnen Institutionen bisher gesetzt, um LehrerInnen bzw. Studierende über das Unterrichtsprinzip zu informieren?
3. Mit welchen Hindernissen und Widerständen sind die beteiligten Personen konfrontiert?

3.1 Verantwortlichkeit für das Unterrichtsprinzip

Die zuständige Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur kann sich voll und ganz mit den Anliegen des Unterrichtsprinzips identifizieren. Die Abteilung besteht aus insgesamt drei Vollzeitkräften und verfügt über ein eigenes Budget (was – lt. Interview – nicht selbstverständlich ist). Allerdings war es ein langer und oft mühevoller Weg vom ersten Erlass zum partnerschaftlichen Verhalten (1984) bis zum Grundsatzerlass (1995). Rückenwind erhielten die Verantwortlichen durch entsprechende Beschlüsse und Resolutionen auf nationaler wie internationaler Ebene (einschlägige Entschließungen des Nationalrates 1985, 1988, 1998 bzw. durch die 3. und 4. Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen 1985 und 1995 sowie die Mittelfristigen Aktionsprogramme der Europäischen Kommission, in denen Gender Mainstreaming als zentraler Punkt verankert wurde). Es besteht also offensichtlich ein politischer Konsens zwischen den im Parlament vertretenen Parteien, Chancengleichheit in allen Politikbereichen zu verankern, wobei auch finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden (durch Einrichtung einer eigenen Abteilung mit eigenem Budget).

An den nachgeordneten Dienststellen ist die Verantwortlichkeit hingegen nicht wirklich geklärt. Die Erfahrungen bei der Ersterhebung zeigen, dass eine gewisse Akzeptanz von geschlechtsspezifischen Fragestellungen wohl da ist, allerdings lässt die Art der Beantwortung vermuten, dass damit oftmals nur der „political correctness“ Genüge getan wurde, gewünschte Informationen über diesen sensiblen Themenbereich nicht vorzuenthalten. Als ein Indiz für diese Einschätzung kann die Oberflächlichkeit und Unverbindlichkeit so mancher Antworten herangezogen werden. So gab es z.B. auf die Frage nach bisher eingeleiteten Maßnahmen und Aktivitäten Antworten wie „wachsame Unterstützung“ oder „einiges ist in Überlegung“.

Aber auch die Art, wie Personen zu Ansprechpersonen und damit zu Verantwortlichen für die Anliegen des Unterrichtsprinzips werden, dokumentiert den unterschiedlichen Umgang mit dem Thema. Es obliegt den PräsidentInnen der Landeschulräte bzw. den DirektorInnen an den anderen Institutionen, Personen zu finden,

die sich der Sache annehmen. Manchmal werden sehr engagierte Personen beauftragt, die sich mit den Zielen des Unterrichtsprinzips identifizieren können und sich für deren Umsetzung stark machen. An anderen Institutionen hingegen wird das Thema „Gender“ in die Verantwortlichkeit von Frauen abgeschoben, denen ein Bezug zum Thema unterstellt wird (z.B. aufgrund des Faches, des Einsatzbereiches, weil sie Kontaktfrauen nach dem Bundesgleichbehandlungsgesetz sind, oder weil sie sich irgendwann einmal zu diesem Thema zu Wort gemeldet haben), ohne ihnen die dafür notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

„In dem Augenblick, wo ich aber Kontaktfrau für's Verwaltungspersonal offiziell geworden bin, war ich sofort auch Ansprechpartner für alle anderen Bereiche, und egal, ob der Herr Senatsrat, der Amtsdirektor oder mein Landesschulinspektor etwas auf den Tisch bekommt, was in diesen Bereich geht, wird das sofort an mich weiter geleitet. Also ich wurde jetzt offiziell nie für diese Fragen irgendwo eingesetzt, sondern das hat sich entwickelt ...“

(Interview mit einer Ansprechperson aus einem LSR).

In keiner einzigen Institution ist für das Unterrichtsprinzip jedoch ein eigenständiger Arbeitsbereich vorgesehen, vielmehr wird es gleichsam als „Anhängsel“ schon existierenden Tätigkeitsbereichen zugeordnet. Das zeigt sich besonders an den Pädagogischen Instituten, wo erwartet wird, dass die im Unterrichtsprinzip formulierten Anliegen „mitgedacht“ werden, was aufgrund der Nicht-Verfügbarkeit von eigenen Ressourcen ohnehin kaum anders möglich ist.

Während es also in der „Zentralstelle“ im bm:bwk eine eigene Abteilung mit eigenen Mitteln (personell wie finanziell) gibt, sind die „Außenstellen“ (Landesschulräte, Pädagogische Institute bzw. Akademien) zwar per definitionem für die Bekanntmachung und Umsetzung des Unterrichtsprinzips verantwortlich, doch wird dies von den Personen vor Ort großteils eher diffus wahrgenommen, was u.a. mit den fehlenden Ressourcen erklärt wird. Wenn eine Identifizierung mit den Zielen des Unterrichtsprinzips dennoch vorhanden ist, dann erklärt sich diese aus dem persönlichen Engagement der damit Beauftragten und nicht aus deren institutionell festgelegtem Aufgabenbereich.

3.2 Maßnahmen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips

Die Maßnahmen variieren je nach Institution und deren Stellung in der LehrerInnen-aus- bzw. -fortbildung und nach den vorhandenen Ressourcen.

(1) Maßnahmen des bm:bwk (Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen)

Die zuständige Abteilung im Ministerium setzt Maßnahmen auf zwei verschiedenen Wegen: Zum einen gibt es den „offiziellen“ Weg über das Verordnungsblatt bzw. die Erlässe, die an alle Landesschulräte gehen, zum anderen werden aber auch von der Abteilung selbst Initiativen unternommen, um das Unterrichtsprinzip bekannt zu machen: So werden eigene Informationsmaterialien produziert (z.B. die Zeitschrift Sch.U.G.³) bzw. deren Erstellung finanziell gefördert. Dazu gehören wissenschaftliche Publikationen ebenso wie Materialien für einzelne Unterrichtsgegenstände. Zusätzlich

3 Sch.U.G. – Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung

werden auch die neuen Medien zur Bekanntmachung eingesetzt und eigene Homepages betreut. An alle Schulen wurde in einfacher Auflage eine Schwerpunktnummer des Sch.U.G. versendet, in der die Ziele des neuen Unterrichtsprinzips erläutert und weitere Informationsquellen aufgelistet waren. Einschlägige Veranstaltungen werden z.T. durch die Abteilung selbst organisiert oder finanziell unterstützt. Auf Anfrage werden Materialien und Informationen zur Verfügung gestellt. Schließlich finden auch Kooperationen mit Abteilungen im eigenen Ministerium, mit anderen Ministerien, den Landesregierungen, aber auch mit anderen einschlägigen Institutionen (wie dem Arbeitsmarktservice, diversen Vereinen, die sich mit dem Thema Geschlecht im Bildungsbereich beschäftigen) statt, die teilweise von der zuständigen Abteilung selbst initiiert werden.

Die Interviews und die Durchsicht der Materialien machen deutlich, dass diese Abteilung bereits sehr viel Basisarbeit geleistet hat. Gleichzeitig nehmen sich die Verantwortlichen noch immer als „Einzelkämpferinnen“ wahr, weil es noch nicht gelungen ist, die Gedanken des Gender Mainstreaming auch tatsächlich in den Köpfen aller Beteiligten zu verankern.

(2) Maßnahmen der Landesschulräte

Weitaus diffuser und unverbindlicher sind die Maßnahmen in den Landesschulräten zu beurteilen: Aus den Fragebögen der ersten Erhebungsphase (siehe Kapitel 2) geht hervor, dass das Unterrichtsprinzip kaum gezielt bekannt gemacht wird: *„Unsere Direktionen werden fallweise ... daran erinnert.“* *„Es wird auch immer wieder bei Konferenzen und Tagungen zur Sprache gebracht.“* *„Weiterleitung von Erlässen und Broschüren an die Bezirksschulräte ...“*

Die bei den Interviews genannten Maßnahmen waren zum Teil zwar konkreter, entsprechen aber nur teilweise tatsächlich den Zielen des Unterrichtsprinzips (wie z.B. Unterstützung einer PI-Fortbildungsveranstaltung oder eines Schulprojekts an einer Hauptschule, in der eine geschlechtergerechte Didaktik umgesetzt wird). Die anderen Aktivitäten, wie z.B. das Bemühen bei Assessmentverfahren bzw. Hearings einen 50%-igen Frauenanteil zu erreichen oder eine Vernetzung der Kontaktfrauen (nach dem Bundesgleichbehandlungsgesetz) an den einzelnen Schulen zu organisieren, sind zwar Maßnahmen im Sinne der Gleichbehandlung: sie haben aber formal mit dem Unterrichtsprinzip an sich wenig zu tun, denn dieses soll ja bei den pädagogischen Konzepten an den Schulen vor Ort ansetzen.

Maßnahmen im Sinne von Kooperationen mit Institutionen der LehrerInnenaus- und -fortbildung haben sich bisher eher zufällig bzw. aufgrund von persönlichen Kontakten ergeben, gezielt wurde hier keine Zusammenarbeit angestrebt.

(3) Maßnahmen an den Pädagogischen Instituten

An den Pädagogischen Instituten herrscht aufgrund eines entsprechenden Absatzes im Grundsatzerlass ziemliche Klarheit darüber, welche Maßnahmen zu treffen sind:

„Zur Entwicklung einer entsprechenden Methodik und Didaktik für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips ‚Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern‘ werden die

Landessschulräte und der Stadtschulrat ersucht, im Rahmen der Pädagogischen Institute einschlägige Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte anzubieten sowie die Bildung von Arbeitsgemeinschaften zu ermöglichen“ (BMUK 1995).

Allerdings wird nur die Hälfte der Institute diesem Auftrag tatsächlich gerecht, denn an den anderen wird im untersuchten Zeitraum keine einzige Veranstaltung angeboten, die den Zielen des Unterrichtsprinzips entspricht.

Die Interviews dokumentieren die Schwierigkeiten, passende Angebote und Themen zu finden. Das Hauptproblem scheint dabei das Formulieren von geeigneten Titeln zu sein, wobei zwei Strategien mit unterschiedlichem Erfolg angewandt bzw. im Hinblick auf ihre Sinnhaftigkeit diskutiert werden: Sollen geschlechtsspezifische Themen explizit oder implizit angeboten werden, d.h. soll bereits aus dem Titel ersichtlich sein, dass es in dieser Fortbildungsveranstaltung mehr oder weniger ausschließlich um solche Inhalte geht? Oder sollen diese verborgen hinter einem „neutralen“ Titel, gleichsam „durch die Hintertür“, mitgeliefert werden? Für Variante 1 spricht, dass damit zwar weniger, aber dafür wirklich interessierte TeilnehmerInnen solche Seminare buchen; Variante 2 hat den Vorteil geschlechtsspezifische Aspekte auch einem bislang uninformierten und wenig interessierten Publikum näher bringen zu können, verbunden mit der Gefahr, dass sich – weil anderes erwartet wurde – Widerstand gegen solche Inhalte vor Ort formiert und den Erfolg der Veranstaltung damit beeinträchtigt.

Die Erfahrungen der Verantwortlichen zeigen, dass trotz deren Engagement ein Teil der angebotenen Veranstaltungen dennoch nicht zustande kommt, denn:

„Es ist ja so, am PI, wir können ja im Haus herumdiskutieren und Programme machen und Dinge ausschreiben, so viele wir wollen, es hängt ja letztendlich (Pause) was thematisch weitertransportiert werden kann, hängt ja davon ab, was die Leute annehmen, ja. Das heißt, die Lehrerinnen und Lehrer melden sich ja da zu den Seminaren, ja und (Pause) das sind dann, (Pause) das sind dann zwei Paar Schuh. Ich kann dann noch so viel ausschreiben, wenn sich die Leute nicht dazu melden, dann kann ich das wieder absagen und kann es vergessen“ (aus einem Interview mit einer Ansprechperson an einem PI).

Die Pädagogischen Institute stehen daher unter einem ambivalenten Erfolgsdruck: Einerseits sind sie (lt. Erlass) verpflichtet, einschlägige Veranstaltungen anzubieten, andererseits können solche nur dann abgehalten werden, wenn diese von genügend TeilnehmerInnen inskribiert werden. Dem Gesetz ist letztendlich Genüge getan, wenn eine entsprechende Ausschreibung erfolgt ist, und auf diesen Standpunkt kann man sich auch gut zurückziehen, wenn eine Identifizierung mit den Anliegen des Unterrichtsprinzips nicht oder kaum gegeben ist. Für die engagierten Ansprechpersonen stellt sich jedoch „Erfolg“ erst dann ein, wenn Angebote auch angenommen werden, d.h. sich genügend TeilnehmerInnen melden. Sie fühlen sich mit diesem Anspruch allerdings oft allein gelassen: sowohl von „oben“, weil weder Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, noch eine wirkliche Akzeptanz des Themas feststellbar ist, als auch von der „Basis“, weil die Zahl der InteressentInnen teilweise sehr gering ist (siehe auch Kapitel 3.3).

Maßnahmen in Form von Kooperationen mit anderen Pädagogischen Instituten oder mit den Pädagogischen Akademien wurden bisher kaum gesetzt. Am ehesten gibt es noch eine von persönlichen Kontakten getragene Zusammenarbeit mit dem bm:bwk und teilweise mit dem jeweiligen Landesschulrat.

(4) Maßnahmen an den Pädagogischen Akademien

Es muss davon ausgegangen werden, dass alle an den Pädagogischen Akademien tätigen Personen durch den Erlass über die Existenz des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ informiert wurden. Die Interviews ergaben, dass das jedoch nur *eine* mögliche Informationsquelle war, wobei insgesamt der Eindruck entsteht, dass es nicht wirklich klar ist, welche Informationen wie weitergegeben werden und es oftmals dem Zufall überlassen bleibt, wer dann tatsächlich „gut informiert“ ist.

Bei der schriftlichen Befragung gaben aber dennoch 72 Prozent der ProfessorInnen an, das oben genannte Unterrichtsprinzip zu kennen (siehe Tabelle 1, folgende Seite), allerdings liegt es beim Bekanntheitsgrad unter 13 im Fragebogen angeführten Unterrichtsprinzipien an vorletzter Stelle. 45 Prozent der Befragten gaben zu, über die aktuelle Koedukationsdebatte nur wenig bis überhaupt nicht informiert zu sein. Die Informationsmaterialien des bm:bwk sind nur einer Minderheit⁴ bekannt. Interessant ist, dass diese Ergebnisse unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit der Befragten sind, allerdings signifikant nach Einsatzbereichen differieren, d.h. DidaktikerInnen und FachwissenschaftlerInnen sind deutlich schlechter informiert als HumanwissenschaftlerInnen.⁵ Basierend auf diesen Ergebnissen muss daher insgesamt davon ausgegangen werden, dass nur ein Teil der Lehrenden über ein ausreichendes Wissen verfügt, um die Ziele des Unterrichtsprinzips adäquat vermitteln zu können.

Welche Maßnahmen wurden nun an den Pädagogischen Akademien ergriffen, um das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ bekannt zu machen?

An zwei Standorten hat es im untersuchten Zeitraum eigene Veranstaltungen für *alle* Studierende gegeben, in deren Rahmen sich die zukünftigen LehrerInnen mit dem Thema Geschlecht und Bildung auseinandersetzen konnten⁶, wobei beide auf die Initiative von engagierten Frauen zurückgehen. An den übrigen Standorten bleibt es ausschließlich den einzelnen ProfessorInnen überlassen, in welchen Lehrveranstaltungen sie solche Inhalte aufgreifen und bearbeiten. 74,2 Prozent der Befragten gaben auf dem Fragebogen an, das Unterrichtsprinzip in der Lehre zu berücksichtigen (siehe Tabelle 1) – signifikant häufiger die HumanwissenschaftlerInnen (v.a. in den Fächern Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, Psychologie, Soziologie), deutlich seltener hingegen die FachwissenschaftlerInnen und DidaktikerInnen. Die Unterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Befragten waren hingegen nicht signifikant. Lehrveranstaltungen, die sich ausschließlich mit einem Gender-Thema beschäftigen, kommen kaum vor und wenn, dann eher wieder im humanwissenschaftlichen Bereich.

4 Im Fragebogen wurde der Bekanntheitsgrad einzelner Publikationen des bm:bwk abgefragt: Den Folder zum Unterrichtsprinzip kennen 24,8 Prozent der befragten ProfessorInnen, die Zeitschrift Sch.U.G. 21,9 Prozent, eine Broschüre mit Informationen und Anregungen zur Umsetzung nur mehr 13 Prozent.

5 Das sind Personen, die Psychologie, Soziologie, Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, Religionspädagogik oder Sonderpädagogik unterrichten.

6 Symposium „Frauen – Bildung – Politik“ bzw. Aktionswoche zum Weltfrauentag.

Tabelle 1: Bekanntheit und Berücksichtigung verschiedener Unterrichtsprinzipien an den Pädagogischen Akademien aus der Sicht der ProfessorInnen und Studierenden (Angaben in Prozent)

Unterrichtsprinzipien	kenne ich				wird im Rahmen der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie berücksichtigt			
	ProfessorInnen		Studierende		ProfessorInnen		Studierende	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Gesundheitserziehung	94,5	5,5	90,3	9,7	71,5	28,5	77,5	22,5
Leseerziehung	82,2	17,8	75,3	24,7	48,1	51,9	52,7	47,3
Medienerziehung	96,2	3,8	92,3	7,7	83,7	16,3	91,6	8,4
Musische Erziehung	80,2	19,8	79,5	20,5	54,7	45,3	49,5	50,5
Politische Bildung	97,0	3,0	87,2	12,8	70,1	29,9	74,9	25,1
Sexualerziehung	94,1	5,9	89,5	10,5	49,6	50,4	48,2	51,8
Sprecherziehung	77,5	22,5	89,5	10,5	60,2	39,8	89,5	10,5
Umwelterziehung	97,1	2,9	87,7	12,3	79,9	20,1	51,9	48,1
Verkehrserziehung	91,2	8,8	92,9	7,1	37,7	62,3	77,2	22,8
Wirtschaftserziehung	68,8	31,2	64,5	35,5	48,3	51,7	32,6	67,4
Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt	81,6	18,4	83,1	16,9	73,9	26,1	60,2	39,8
Interkulturelles Lernen	92,3	7,7	74,6	25,4	74,3	25,7	70,2	29,8
Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern	72,0	28,0	53,8	46,2	74,2	25,8	27,3	72,7

Quelle: Eigene Auswertung der Fragebogenuntersuchung

Stichprobe: 250 ProfessorInnen, 670 Studierende an den Pädagogischen Akademien Österreichs

Zeitpunkt der Befragung: Sommersemester 1998

Wie sehen diese Maßnahmen nun aus der Sicht der Studierenden aus? Ein Blick auf Tabelle 1 macht deutlich, dass es deutliche Wahrnehmungsunterschiede zwischen den Lehrenden und den StudentInnen gibt: Während drei Viertel der befragten Lehrenden meinen, die Inhalte des Unterrichtsprinzips in ihren Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen, nimmt dies nur ein Viertel der Studierenden tatsächlich wahr! Vergleicht man den Bekanntheitsgrad der 13 aufgelisteten Unterrichtsprinzipien, so gibt zwar die Hälfte der befragten StudentInnen an, das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur

Gleichstellung von Frauen und Männern“ zu kennen: damit liegt es aber an letzter Stelle und ist damit am unbekanntesten. So verwundert es kaum, dass fast zwei Drittel der Studierenden angeben, über die aktuelle Koedukationsdebatte wenig bis überhaupt nicht Bescheid zu wissen. Die abgefragten Materialien zum Unterrichtsprinzip sind so gut wie unbekannt.⁷ Keines dieser Ergebnisse differiert nach Geschlecht, d.h. die Studentinnen sind genauso gut bzw. schlecht informiert wie ihre Kollegen.

Aus der Tabelle lässt sich weiters folgender Zusammenhang erkennen: Den Studierenden sind offensichtlich jene Unterrichtsprinzipien bekannter, die sich eigenen Studienveranstaltungen zuordnen lassen (wie z.B. Medienerziehung, Sprecherziehung, Verkehrserziehung, Politische Bildung), das Prinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ sollte hingegen im Sinne von Gender Mainstreaming in allen Lehrveranstaltungen präsent sein, – was aber offensichtlich nur in Ansätzen tatsächlich passiert.

Auf der anderen Seite zeigen die Befragungsergebnisse, dass es Gruppen von ProfessorInnen und Studierenden gibt, die bereit sind, sich intensiver mit Geschlechterfragen auseinander zu setzen: Etwa 15 Prozent der Lehrenden haben bereits Hausarbeiten⁸ mit einer geschlechtsspezifischen Fragestellung betreut, 30 Prozent vergeben bzw. akzeptieren Gender-Themen bei der mündlichen Lehramtsprüfung. Unter den Studierenden interessieren sich 25 Prozent für ein einschlägiges Hausarbeitsthema (und dabei tritt erstmals ein geschlechtsspezifischer Unterschied auf: Studentinnen tun dies deutlich häufiger) bzw. 30 Prozent interessieren sich für ein solches bei der mündlichen Schlussprüfung oder haben sich sogar schon dafür entschieden.

Fazit

Fasst man die Erkenntnisse aus den Befragungen der vier Institutionengruppen zusammen, so zeigt sich: Die zuständige Abteilung im bm:bwk organisiert bzw. finanziert einschlägige Veranstaltungen und produziert Materialien, um das Unterrichtsprinzip bekannt zu machen; weiters werden Hilfestellungen (sei es durch finanzielle Zuschüsse oder Informationen) gegeben, wenn solche erwünscht sind.

Diese Maßnahmen kommen jedoch nur teilweise an: Die zuständigen Ansprechpersonen in den Landesschulräten verfügen zum Teil nur über ein diffuses Wissen, was tatsächlich zu tun ist. An den Pädagogischen Instituten gibt es zwar teilweise sehr engagierte Verantwortliche, die jedoch mit ihren Fortbildungsangeboten an den bisher wenig interessierten Lehrpersonen oft scheitern. An den Pädagogischen Akademien muss der Informationsstand des Großteils der Lehrenden als mangelhaft bezeichnet werden, wobei aber eine Gruppe von interessierten und engagierten Personen durchaus vorhanden ist. Interessantes Detail: Über weite Strecken gibt es bei den

7 So ist der Folder zum Unterrichtsprinzip nur 3,3 Prozent der befragten Studierenden bekannt, die Zeitschrift Sch.U.G. 6,1 Prozent, eine Broschüre mit Informationen und Anregungen zur Umsetzung 3,9 Prozent.

8 Bis zum Studienjahr 1998/99 wurden die schriftlichen Abschlussarbeiten „Hausarbeiten“ genannt, mit dem Studienjahr 1999/2000 sind diese durch „Diplomarbeiten“ ersetzt worden.

Ergebnissen *keine* signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen ProfessorInnen und Studierenden.

Daraus ergibt sich die Frage: Welche Hindernisse und Widerstände sind vorhanden, die ein „Ankommen“ der Anliegen des Unterrichtsprinzips verhindern?

3.3 Hindernisse und Widerstände

Zunächst soll einmal ein Blick auf die Interviews und die Fragebogenerhebung geworfen werden: Welche Widerstände und Hindernisse werden dort explizit von den Befragten angegeben bzw. welche ergeben sich aus der Selbstdarstellung (sei es mündlich oder schriftlich)? Für die Beantwortung dieser Frage wurden die Interviews und die Fragebögen einer qualitativen Analyse unterzogen: Interviewtranskriptionen und die Antworten auf die offene Frage auf dem Fragebogen („Was ich sonst noch sagen wollte“) wurden nach Widerstandspotenzialen, die von den Befragten bewusst angesprochen wurden, und nach persönlichen Unsicherheiten bzw. Widerständen durchforstet.

Schaubild 1: Widerstände und Abwehrhaltungen

bm:bwk	LSR	PI	PA
Passivität und Lethargie – mangelndes Bewusstsein und Selbstverständnis – kein Kollektivinteresse			
	unklare Erwartungshaltung und Verantwortlichkeit		
	geringe Effektivität von Unterrichtsprinzipien		
mangelnde Ressourcen			Scheu vor Exponierung Abwehr durch Leugnung oder Umdeutung
politische Rahmenbedingungen		Uninformiertheit über das UP „Erziehung zur Gleichstellung“ Abwehr durch Etikettierung Abwehr durch Individualisierung	

Quelle: 15 Interviews mit Vertreterinnen dieser Institutionen⁹

(1) Die Befragten beklagen Passivität und Lethargie bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ insofern, als sie bei anderen wahrgenommen werden:

⁹ Die interviewten Personen verteilen sich wie folgt auf die angegebenen Institutionen: bm:bwk (2), LSR (4), PI (4), PA (5).

So wird über Passivität in der eigenen Dienststelle und innerhalb der eigenen Abteilung berichtet, die darin ersichtlich wird, dass von selbst gar nichts geschieht, und dass geschlechtsspezifische Aspekte immer wieder eingefordert werden müssen, obwohl es bereits – formal – klare Beschlüsse über deren Berücksichtigung gibt. Solche Widerstände werden in den Interviews sehr vorsichtig angedeutet: Eine Befragte meinte, dass ihr Engagement „*geduldig zur Kenntnis genommen*“ werde und „*die Spitze des Hauses ... durchaus aufgeschlossen*“ sei. Eine andere: „*Man lässt mich sozusagen werkeln, ... nicht so, dass ich das Gefühl hab, ich werde direkt behindert.*“ Eine weitere muss zur Kenntnis nehmen, dass das Thema zwar keinen hohen und wichtigen Stellenwert in ihrer Dienststelle einnimmt, dass Vorgesetzte und Kollegen aber gleichzeitig froh sind, dass sich jemand darum annimmt, wobei Geschlechterthemen fast ausschließlich als „weiblich“ etikettiert werden. Männer fühlen sich kaum betroffen und schieben derartige Inhalte gerne ihren Kolleginnen zu.

Von allen Interviewten wird aber auch Passivität an den Schulen, bei den Lehrpersonen, die das Unterrichtsprinzip eigentlich umsetzen und entsprechende Fortbildungsveranstaltungen besuchen sollten, sehr deutlich wahrgenommen und erlebt: Als Ursache wird einerseits ein mangelndes Bewusstsein beim Großteil der LehrerInnen diagnostiziert („*kein Kollektivinteresse vorhanden*“), andererseits die Vermutung geäußert, dass sich ein Großteil deswegen der Öffnung für das Thema widersetzt, weil dies eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität bedeuten würde, was mitunter ein schmerzhafter Prozess sein könnte.

Einige der Interviewten orten die Ursache für Passivität jedoch auch in der eigenen Person: Manche formulieren eine Scheu vor „*radikalen Lösungen*“, vor „*emanzipatorischen Extremen*“ und meinen, man müsse das Thema „*von beiden Seiten angehen*“. Zu starkes Pochen auf geschlechtsspezifische Überlegungen würde – so wird vermutet – zu verstärkten Abwehrhaltungen v.a. bei Männern, aber auch bei Frauen führen. Solche Aussagen deuten darauf hin, dass sich diese Personen mit den Zielen des Unterrichtsprinzips (siehe Kapitel 1) noch kaum bis gar nicht beschäftigt haben. Denn dort ist von einem Blick ausschließlich auf Frauen keineswegs die Rede, vielmehr geht es um eine kritische Bewusstseinsbildung und Aufdeckung von erlebten Zwängen sowohl bei Mädchen/ Frauen als auch bei Buben/ Männern.

(2) Von den Vertreterinnen der Landesschulräte, der Pädagogischen Institute und Pädagogischen Akademien werden weiters eine unklare Erwartungshaltung und Verantwortlichkeit beklagt. Es wird kritisiert, dass es weder vom bm:bwk noch von den unmittelbaren Vorgesetzten einen klaren Auftrag, klare Informationen und eine Einschulung gegeben hat; ebenso gibt es die Kritik, dass keine Kontrolle von oben stattfindet, d.h. es fragt niemand nach, was tatsächlich gelaufen ist, welche Maßnahmen initiiert wurden, wie die Umsetzung gelaufen ist. Durch diese nicht-vorhandene Berichtspflicht fühlen sich manche Interviewte in ihrem Engagement nicht ernst genommen.

(3) Ein weiteres Hindernis ergibt sich aus der Tatsache, dass es sich um ein Unterrichtsprinzip handelt: Unterrichtsprinzipien haben generell eine geringe Wertigkeit, weil ihre Effektivität in Frage gestellt wird. Das hängt wieder damit zusammen, dass sie so wenig greifbar sind, „*nichts Handfestes*“, nur „*ein Gedanke, der mitfließen soll*“.

Sie entziehen sich damit einer Überprüfbarkeit, einer Kontrolle. Auf den Fragebögen fanden sich dazu folgende Bemerkungen: *„Ich möchte an den alten Witz erinnern, dass die einfachste Art ein Thema tot zu schweigen, die Erhebung zum Unterrichtsprinzip ist.“* *„Unterrichtsprinzipien als wichtiger Bestandteil des österreichischen Lehrplans. Wer glaubt das?“*

(4) Als unzureichend werden die vorhandenen Mittel wahrgenommen, wobei hier v.a. auf die mangelnden personellen Ressourcen hingewiesen wird. Gerade um der beschriebenen Passivität vehementer gegensteuern zu können, bedarf es ständiger Interaktionen mit den zuständigen Stellen und müssen die Anliegen des Unterrichtsprinzips in vielen Gesprächen immer wieder eingefordert werden, – und das bedarf Zeit und kompetenter Personen. Die Vertreterinnen der Landesschulräte bzw. Pädagogischen Institute artikulieren ihre Verärgerung darüber, dass sie offensichtlich mit der Tatsache leben müssen, dass die Anliegen des Unterrichtsprinzips zusätzlich zu verfolgen sind, weil ein eigenes Zeitbudget nicht zur Verfügung steht. Die Devise lautet: Mit bestehenden Ressourcen auskommen und woanders kürzen. Überraschenderweise äußern die interviewten Personen an den Pädagogischen Akademien keinerlei Verärgerung (denn an sich gibt es auch dort keine extra ausgewiesenen Ressourcen): Hier dürfte die von den Vorgesetzten formulierte Erwartungshaltung besonders diffus sein, daher ist wenig klar, was zu tun ist und folglich stellt sich die Frage nach möglichen Ressourcen überhaupt nicht.

(5) Die Vertreterinnen des bm:bwk orten auch Widerstände in den gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen: Nach deren Einschätzung sind geschlechtsspezifische Themen nicht die wirklich zentralen Themen des gesellschaftlichen und politischen Diskurses (trotz des Frauenvolksbegehrens wenige Monate vor der Befragung) und folglich auch in den Schulen wenig präsent. Die mehr oder weniger noch immer andauernde schlechte Arbeitsmarktsituation wird als wenig förderlich wahrgenommen: Wenn Männer Angst um ihre Arbeit haben, *„dann wird alles wieder enger für die Frauen auch“*. Ein Infrage-Stellen von traditionellen Stereotypen und Verhaltensmustern ist dann kein „neutrales“ Thema mehr, sondern wird als Angriff auf bestehende, aus der Sicht der Betroffenen halbwegs funktionierende Ordnungsmuster erlebt.

Weiters werden auch parteipolitische Barrieren in der Art wahrgenommen, dass die Intensität der Kooperationen zwischen den einzelnen Ministerien auch von der Parteizugehörigkeit der zuständigen MinisterInnen abhängig ist. Und schließlich wird darauf hingewiesen, dass Kooperationen noch immer vorwiegend von persönlichen Kontakten abhängen, institutionalisiert ist hier noch wenig.

(6) Die Interviewten an den Pädagogischen Instituten nehmen die Uninformiertheit des Großteils der Lehrpersonen über das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ als Hindernis wahr, denn die Fortbildungsangebote bzw. die Broschüren können aufgrund dieses Nicht-Wissens gar nicht greifen.

(7) Schließlich gibt es Ablehnungsmuster, die sich einer Sachlogik entziehen, weil sie sich – in Anlehnung an die Terminologie der „Eisberg-Diagnose“ von Schley – „unter der Wasseroberfläche“ abspielen, d.h. in „tieferen, unsichtbaren Regionen des Eisbergblocks“, wo es um Werthaltungen, Interessen, Identifikation, Rivalität, existen-

zielle Bedrohungen geht (Kratz-Dreisbach/ Maybaum-Fuhrmann 1998, 48f.). Auf den Fragebögen konnten, basierend auf den von Hartmann (1994) entwickelten Kategorien, folgende Ablehnungshaltungen diagnostiziert werden:¹⁰

- Ein Nicht-Wahrhaben-Wollen, d.h. in der Realität werden keine (gesellschaftlichen) Unterschiede zwischen Männern und Frauen wahrgenommen, eine Auseinandersetzung mit diesem Thema macht daher aus der Sicht der Befragten wenig Sinn.
„Die Mathematik ist geschlechtsneutral“ (P/m).
- Schuldzuschreibungen, d.h. die befragten ProfessorInnen wären aus ihrer Sicht bereit, sich des Themas anzunehmen, orten aber zu viele Widerstände bei ihren Studierenden, v.a. den Studentinnen.
„... bei den VS-Studierenden fast null Interesse bemerkt“ (P/m).
„Alle einschlägigen Bemühungen werden von den Frauen selbst (Hervorhebung auf dem Fragebogen) mehrheitlich konterkariert“ (P/m).
- Ein Biologisieren, d.h. die Existenz von biologischen Differenzen als Erklärung und Befürwortung gesellschaftlicher Unterschiede. Bemerkenswert ist, dass Aussagen dieser Art ausschließlich von ProfessorInnen angegeben wurden.
„Biologisch gesehen gibt es sehr wohl gravierende Unterschiede zwischen Mann und Frau und deshalb glaube ich, dass es in gewissen Bereichen zu keiner Gleichstellung kommen kann und soll“ (P/w).
„Männer und Frauen sind unterschiedlich, was soll die Gleichmacherei?“ (P/m).
- Ein Sich-überfordert-Fühlen, d.h. unter dem Druck von Lehrplan, Stundentafel, usw. ist eine Beschäftigung auch noch mit diesem Thema nicht möglich.
„Ein der Wichtigkeit des Themenbereiches entsprechender Diskurs ist in den ‚Regelveranstaltungen‘ der Didaktikfächer aufgrund der geringen Semesterstundenzahl nicht effizient!“ (P/m).
- Ein Individualisieren, d.h. die Diskussion um Benachteiligungen von Frauen wird auf eine individuelle Ebene verlagert, – die Existenz struktureller und ökonomischer Machtverhältnisse wird nicht erkannt.
„Noch nie (doppelt unterstrichen) in meinem Leben habe ich einen Nachteil gehabt, weil ich eine FRAU bin. Ich glaube, dass ich resolut genug bin, mich auch in einer Männerwelt durchzusetzen!“ (St/w).
- Ein Ignorieren der geschlechtsspezifischen Fragestellung, die Unterschiede zwischen Männern und Frauen aufgreift: Diese wird abgelehnt, weil „Menschen“, „Kinder“, „Individuen“ im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.
„Für mich sind emotionell keine Unterschiede zwischen Mann und Frau, d.h. für mich gibt es nur Menschen“ (St/m).
- Ein Vorwurf der Diskriminierung, d.h. die Männer werden als die Verlierer von gesellschaftlichen Aufbrüchen und Veränderungen angesehen, gesetzliche Schutzmaßnahmen bzw. Förderprogramme werden als Gefahr für die „Gleichberechtigung“ wahrgenommen, weil sie Männer diskriminieren.

¹⁰ Nach den Originalbeiträgen wurden folgende Abkürzungen eingefügt:

P = ProfessorIn, St = StudentIn, w = weiblich, m = männlich

„Ich bin für die Gleichberechtigung, sehe aber die Gefahr, dass das männliche Geschlecht bald um Gleichberechtigung kämpfen muss, weil einige Neuerungen weibliche Personen bereits bevorzugen ...“ (St/m).

„Gleichstellung wird oft missbraucht. Frauen mit weniger Qualifikation bekommen Stellen von höher qualifizierten Männern“ (St/w).

- Ein Abwerten, d.h. es wird mit negativen Etikettierungen gearbeitet, um jene Personen, die sich mit Gender-Themen beschäftigen, abzuwerten, lächerlich zu machen, zu stigmatisieren und/ oder in ein „radikales Eck“ zu drängen.

„Feministische Zeitverschwendung“ (St/m).

„Sinnloses Unterrichtsprinzip, das von irgendwelchen Emanzen gepusht wurde“ (St/m).

- Eine Verlagerung der Ablehnung auf Nebenschauplätze, d.h. das Thema „Gleichstellung von Frauen und Männern“ wird nicht direkt abgelehnt, sondern es werden andere Aspekte vorgeschoben, um sich mit dem Thema an sich nicht beschäftigen zu müssen. Als Nebenschauplätze ergaben sich Probleme mit Unterrichtsprinzipien generell (siehe oben); Probleme mit dem Wort „Gleichstellung“, d.h. der Begriff „Gleichstellung“ wird abgelehnt, weil „Gleichmacherei“ befürchtet wird, statt dessen wird für die Begriffe „Gleichwertigkeit“ oder „Gleichberechtigung“ plädiert; auch wurden der Fragebogen als Mittel der Datenerhebung ebenso wie einige Fragen abgelehnt.

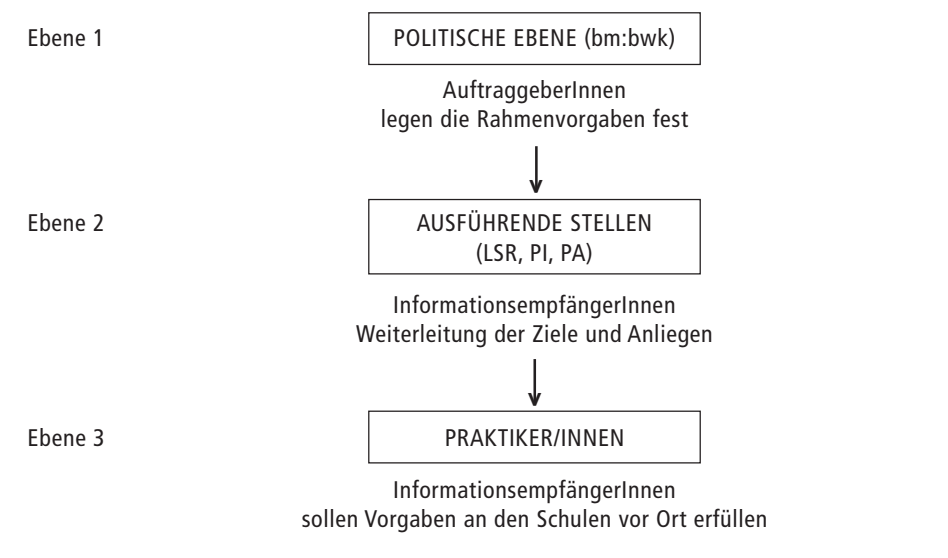
Diese Abwehrmuster haben für jene, die sich engagieren, eine verunsichernde Wirkung. Sie sind jedoch schwer zu erfassen, weil sie abseits offizieller Gespräche auftreten, also beim Geplauder nach Sitzungen und Besprechungen – und da nicht in Form von sachlichen Äußerungen, sondern in Form von Witzen und abfälligen Bemerkungen über die eigene Person sowie über geschlechtsspezifische Themen. Daraus ergibt sich für einen Teil der Befragten eine gewisse Scheu vor Exponierung: Man will nicht negativ etikettiert werden, lehnt Absolutheitsansprüche und einen „feministischen Zeigefinger“ ab, weil die Gefahr einer Polemisierung und Radikalisierung gesehen wird; hingegen werden Ausgewogenheit und eine umfassende Thematisierung befürwortet („Man muss das Thema von beiden Seiten angehen!“). Die diagnostizierte Passivität gerade bei solchen Personen wird aus dieser Sicht verständlich: Man will sich nicht von einem Thema, über das man (wahrscheinlich) wenig weiß, das oft emotionalisiert wird, als Person vereinnahmen lassen. Erschwerend kommt hinzu, dass andere Frauen immer wieder als „Mittäterinnen“ wahrgenommen werden, weil sie sich Gleichstellungsthemen widersetzen, sich in Gesprächs- und/ oder Entscheidungssituationen „typisch weiblich“ verhalten und damit existierende Klischees reproduzieren.

4. Resümee: Wie akzeptiert sind nun Gender-Themen in der LehrerInnenausbildung?

Diese Frage soll auf drei Ebenen beantwortet werden (siehe Schaubild 2):

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Akzeptanz von „oben“ voll gegeben ist: Gleichstellung als Ziel und Gender Mainstreaming als Methode sind auf internatio-

Schaubild 2: Einführung des Unterrichtsprinzips



naler wie nationaler Ebene durch Beschlüsse und Gesetze verankert, zu deren Umsetzung stehen Ressourcen in der Zentralstelle im bm:bwk zur Verfügung.

Die Akzeptanz auf der zweiten Ebene, also bei jenen Personen, die für die Weiterleitung der Anliegen des Unterrichtsprinzips und seine Bekanntmachung im jeweiligen Wirkungsbereich verantwortlich sind, ist nur mehr teilweise vorhanden: Dies gilt, obwohl „von oben“ eine volle Akzeptanz im Sinne einer „*ex-ante Steuerung*“ (Lassnigg/ Pechar 1998, 62) erwartet wird: d.h. auf der politisch-administrativen Ebene wird davon ausgegangen, dass sich das Verhalten derjenigen, die beschlossene Maßnahmen umsetzen sollen, von „oben“ gleichsam steuern lässt. Diese Art des Vorgehens lässt sich als „*hard planning*“ bezeichnen, d.h. „*auf der Ebene zentralistischer politischer Entscheidungsprozesse wird auf der Basis von mehr oder weniger ausgefeilten Überlegungen, die mehr oder weniger auch auf Forschungsergebnissen beruhen, ausgehandelt und festgesetzt, welche Entwicklung des Systems nun im Sinne des Gemeinwohls wünschenswert sei*“ (Lassnigg/ Pechar 1998, 61). Die Einstellungen und tatsächlichen Bedürfnisse der Betroffenen (in diesem Fall: der LehrerInnen an den Schulen) werden weder erhoben noch in den politischen Entscheidungsprozess miteinbezogen.

Damit ergibt sich eine ambivalente Situation: „Offiziell“, auf der Ebene der Sachlogik (d.h. bei der Formulierung von politischen Zielen, der Entwicklung von Strategien und Konzepten, der Diskussion von Forschungsergebnissen), wird „politisch korrekt“ vorgegangen und werden Gender-Themen bzw. Fragen der Gleichbehandlung wohlwollend behandelt. Unter der Oberfläche existieren hingegen deutliche Ressentiments gegen diese Themen, v.a. dort, wo es um die eigene Identität, die eigene Ge-

schichte und möglicherweise auch um Machtfragen geht. Das Thema „Geschlecht“ geht alle an, eine Existenz außerhalb der Geschlechtersystems ist nicht möglich und daher stellt sich gerade hier immer Betroffenheit ein, die sich mit rationalen Argumenten kaum in den Griff bekommen lässt und sich in der politischen Umsetzung oft als Hindernis erweist. Auf der offiziellen, sachlogischen Ebene können Misserfolge aber mit den beschränkt vorhandenen Ressourcen legitimiert und damit ein Verschulden nach „oben“ (zu wenig Ressourcen) und „unten“ (kein Interesse vorhanden) delegiert werden, weil es (zumindest bisher) keine Evaluation dieser Maßnahmen gegeben hat. Ihrer Funktion als MultiplikatorInnen werden die VertreterInnen der Institutionen der LehrerInnenaus- und -fortbildung auf diese Weise allerdings kaum gerecht.

Auf Ebene 3 kommen die Beschlüsse und politischen Ziele des Unterrichtsprinzips kaum an. Für den Bereich der Pädagogischen Akademien hat sich dies in der Fragebogenerhebung deutlich herauskristallisiert und auch ein Blick in die Schulen zeigt: Es gibt zwar einige sehr engagierte PraktikerInnen, die eigene Ideen entwickeln und Projekte durchführen (z.B. phasenweise Trennung in verschiedenen Unterrichtsgegenständen, weibliche und männliche Vertrauenslehrpersonen) und in ihrem Tun von den beiden anderen Ebenen volle Unterstützung erfahren. Bezogen auf die Gesamtheit aller Aktivitäten in den Schulen müssen jedoch diese Initiativen als marginal bezeichnet werden. Allerdings hat das Engagement dieser AktivistInnen durch das Unterrichtsprinzip nun einen gesetzlichen Rahmen bekommen, der ihr Tun legitimiert und zumindest normativ unterstützt.

5. Ausblick

Was könnte nun getan werden, um Gender-Themen im Sinne von Gender Mainstreaming an den Institutionen der LehrerInnenaus- und -fortbildung flächendeckend zu verankern?

Aus den Interviews mit den Verantwortlichen haben sich zwei Schwerpunkte herauskristallisiert: Zum einen werden Maßnahmen auf der Sachebene gefordert, d.h. eine klare Formulierung von Erwartungen samt Evaluation der Maßnahmen, ausreichende Ressourcen (v.a. personeller Art) für die Umsetzung der vorgegebenen Ziele, eine adäquate Einschulung und Weiterbildung der Verantwortlichen und schließlich eine Vernetzung der involvierten Institutionen der LehrerInnenaus- und -fortbildung. Den interviewten Personen ist allerdings bewusst, dass dies allein zu wenig ist, weil die Widerstände eben nur teilweise auf der kognitiven Ebene zu finden sind. Will der unsichtbare Teil des „Eisbergs“ (siehe oben) tatsächlich zum Schmelzen gebracht werden, müssen zum anderen die bewussten und unbewussten Abwehrmechanismen ernst genommen und aufgearbeitet werden. Denn nur wenn den Verantwortlichen für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips dessen Ziele ein Anliegen sind, können sie authentisch als MultiplikatorInnen fungieren.

Aufgrund der hier dargestellten Ergebnisse dieser Evaluationsstudie hat es bereits erste Konsequenzen gegeben: Im Rahmen eines Entwicklungsprojektes (Dauer: vier Jahre) wurde bereits zweimal eine Tagung für Ansprechpersonen und interessierte

Lehrende an (Berufs-)Pädagogischen Akademien organisiert, auf der einerseits auf der Sachebene Expertinnen aus der Wirtschaft und den Universitäten Informationen im Sinne einer Weiterbildung vermittelten, andererseits an einer Vernetzung der Ansprechpersonen gearbeitet wurde. Zur Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle und den an der jeweiligen Institution erlebten Widerstandspotenzialen wird es zusätzliche Angebote durch das bm:bwk geben. Ob die getroffenen Maßnahmen tatsächlich zum Erfolg führen, wird in einem angemessenen Zeitraum, d.h. nach Ende dieses Entwicklungsprojektes, zu evaluieren sein.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur/ bm:bwk (2000) *Sch.U.G. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung*, Nr. 12. Wien.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten/ BMUK (1995) *Grundsatzерlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*. Wien.
- Hahn, Christine/ Paseka, Angelika (2000) *Traum und Realität: Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Ein Evaluationsbericht*. Texte zur LehrerInnenbildung, Heft 12. Wien.
- Hartmann, Jutta (1994) *Abwehrhaltungen gegenüber geschlechtsdifferenzierenden Bildungs-*
- inhalten. Phänomene, Erklärungsansätze und Überlegungen zum Umgang damit*. Technische Universität, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. Berlin.
- Kratz-Dreisbach, Margret/ Maybau-Fuhrmann, Jutta (1998) *Reflexive Koedukation – (k)ein Thema für unser Kollegium?* In: *Journal für Schulentwicklung*, Heft 3, 45-52.
- Lassnigg, Lorenz/ Pechar, Hans (1998) *Bildungssystem, Bildungspolitik und Schulautonomie*. In: Altrichter, Herbert/ Krainer, Josef/ Thonhauser, Josef (Hg.) *Chancen der Schule – Schule als Chance*. Innsbruck/ Wien, 59-80.
- Lehrplan der Volksschule* (2000). Wien (9. Auflage).